

LA VALORACIÓN DE LAS AULAS TEA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA VOZ DE DOCENTES Y FAMILIAS¹

The assessment of the ASD (Autism Spectrum Disorder) classrooms in early children's education: the voice of teachers and families

Belén de la TORRE GONZÁLEZ

Comunidad de Madrid. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Móstoles.

C/ París, 9. 28938 Móstoles. Madrid

belendelatorre22@hotmail.com

Elena MARTÍN ORTEGA

Universidad Autónoma de Madrid

Eva María PÉREZ GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Sección departamental de Psicología Evolutiva y de la Educación

Recepción: 23 de noviembre de 2017

Aceptación definitiva: 21 de febrero de 2018

RESUMEN: Es sabido que el avance hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas es un proceso complejo y dilemático. Los obstáculos se acrecientan cuando se trata de alumnado con mayores dificultades como es el caso del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). La Comunidad de Madrid, al igual que otras comunidades autónomas, viene desarrollando un programa de escolarización preferente para este alumnado, en un intento de incluir al alumnado con TEA, que hasta el momento se situaba en centros específicos, en centros educativos ordinarios. La investigación desarrollada trata de identificar y

¹ Investigación desarrollada en el marco de la tesis doctoral: *La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid.*

analizar la concreción de las dimensiones de la inclusión en Educación Infantil (Booth y Ainscow, 2006) en el marco de la propuesta educativa que desarrollan estos centros. Para ello, una estrategia necesaria es tener muy presentes “las voces” (Susinos y Ceballos, 2012) de familias y docentes como expresión de sus anhelos y expectativas, y también de sus logros, dificultades y propuestas de mejora que subyacen en la labor que realizan diariamente. Conocer la percepción por parte de familias y docentes en relación a las características que definen la inclusión en los centros, la importancia de un liderazgo pedagógico en los equipos directivos, el alto compromiso y satisfacción del profesorado con el trabajo que desarrolla, así como los altos índices en la participación de las familias en los centros son algunos de los resultados que se muestran en el artículo como indicadores clave para favorecer los procesos de inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: inclusión; alumnos con TEA; voces; políticas inclusivas; prácticas inclusivas; educación infantil.

ABSTRACT: It is well known that progress towards more inclusive cultures, policies and practices is a complex and dilemmatic process. The obstacles increase when dealing with students with greater difficulties as is the case of Autism Spectrum Disorder (ASD). The Community of Madrid, like other Autonomous Communities, has developed a preferential schooling program for these students, in an attempt to include students with ASD, which until now was located in specific centers, in ordinary educational centers. The research developed aims to identify and analyze the concretion of the dimensions of inclusion in Early Childhood Education (Booth and Ainscow, 2006) within the framework of the educational proposal developed by these centers. For this, a necessary strategy is to keep in mind “the voices” (Susinos and Ceballos, 2012) of families and teachers as an expression of their desires and expectations, and also of their achievements, difficulties and proposals for improvement that underlie the work they perform daily. The fact of knowing the perception by families and teachers in relation to the characteristics that define inclusion in the centers, the importance of a pedagogical leadership in the management teams, teacher’s high commitment and satisfaction with the work they develop, as well as the high rates in the participation of families in the centers are some of the results that are shown in the article as key indicators to favor the processes of educational inclusion.

KEY WORDS: inclusion; students with ASD; voices; inclusive policies; inclusive practices; early childhood education.

1. Introducción

UNO DE LOS AVANCES DE LA ESCUELA INCLUSIVA es la capacidad que los centros educativos van mostrando para acoger a alumnado con necesidades educativas especiales cuya dificultad los mantenía hasta ahora fuera de escuela ordinaria, como es el caso del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (en adelante con TEA).

Sensibles a esta situación, la Comunidad de Madrid, al igual que otras comunidades autónomas, ha incorporado planteamientos y propuestas educativas que tratan de

responder a las necesidades del alumnado con TEA. Para ello, organiza su respuesta educativa, en función de la intensidad de apoyo que los alumnos requieren en los centros escolares, desarrollando de esta forma el programa de Centros Preferentes para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo².

Esta propuesta, que desde sus inicios fue acompañada por la Administración Educativa, nació de forma experimental en el curso 2002/2003 ante las inquietudes manifestadas por un grupo muy reducido de centros educativos junto con los equipos de orientación educativa y psicopedagógica del sector correspondiente de intervención, así como el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, ante la necesidad de poder dar respuesta al alumnado con TEA escolarizado ya en los centros educativos desde un planteamiento inclusivo que posibilitase un abordaje integral a su necesidades.

De forma progresiva, y desde el curso 2004/2005 (en el que se regulan formalmente los primeros centros según la Resolución del 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes), el número de centros de atención preferente para alumnado con TEA ha ido aumentando de forma significativa a lo largo de los años, y especialmente en los dos últimos cursos escolares. En la actualidad, en el curso 2017-2018, la Comunidad de Madrid cuenta con 288 centros educativos tanto de titularidad pública como concertada en las distintas etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que acogen al alumnado con TEA.

A modo de síntesis, el programa de centros preferentes se configura bajo la modalidad de escolarización ordinaria con apoyos especializados para cinco alumnos con TEA que requieren una intensidad de apoyo extenso (Schalock, 1999). Las especificidades del programa, según las indicaciones de la Administración Educativa recogidas en el documento marco que regula la propuesta de centros preferentes³, están relacionadas con:

- La configuración de un proyecto educativo inclusivo e integrador, capaz de atender a las necesidades de todos los alumnos. Se trata de un programa y propuesta de centro, no de una propuesta destinada única y exclusivamente para cinco alumnos con TEA.
- La dotación de recursos personales extraordinarios para el centro educativo en forma de personal especializado: personal de apoyo de audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, así como en algunos casos un auxiliar técnico educativo y en otros un integrador social.
- La organización de un aula de apoyo para que alumnos adscritos a esta escolarización puedan desarrollar la intervención especializada en esta aula y compartir, en función de sus posibilidades y evolución, diferentes tiempos y espacios con su aula de referencia.

² La Comunidad de Madrid denomina al Programa “Centros Preferentes para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo”. No obstante en el presente artículo se utiliza la denominación “Centros Preferentes para alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo” siguiendo la clasificación vigente del DSM-V.

³ Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (9 de octubre de 2003).

- La flexibilidad en la organización de la jornada educativa y en el trabajo especializado que se desarrolla en el centro educativo. Así, se combina la intervención en los aspectos curriculares, pero también en el currículo específico que demandan los alumnos con TEA en función de las áreas principalmente alteradas.

De esta forma, si bien el programa de centros preferentes lleva un largo recorrido temporal desde sus inicios de forma experimental, por el momento, no se ha acompañado de una regulación normativa sólida, salvo un documento marco, que sustente las principales claves para la organización y seguimiento del programa. Por este motivo resultan fundamentales las concepciones previas de los centros educativos en relación al proceso de inclusión y, muy especialmente, la comprensión e identificación de las barreras y facilitadores para poder articular una respuesta educativa de calidad para los alumnos.

Como señalan Booth y Ainscow (2011), en el *Index for Inclusion* valorar el grado de inclusión de una determinada realidad educativa implica atender simultáneamente a las políticas, las culturas y las prácticas tratando de identificar los elementos que dificultan o facilitan la presencia, la participación y el aprendizaje de alumnos y alumnas en las actividades del centro.

Algunos estudios, que a continuación se detallarán, centrados en el avance de los procesos de inclusión que se han venido desarrollando en los últimos años, señalan que los resultados no son tan positivos como cabría esperarse, así como el hecho de que existen diferencias notables en los procesos de integración e inclusión educativa en función de la etapa educativa y las necesidades educativas de los alumnos.

El trabajo desarrollado acerca de la situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad de Madrid (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, Aguilera y Pérez, 2003) mostraba a través del análisis detallado de las opiniones de la comunidad educativa la valoración del proceso de integración educativa. Entre sus numerosas conclusiones resulta interesante analizar tres de ellas que reflejan la diferencia entre las etapas educativas, las dificultades de los alumnos y las modalidades educativas.

En primer lugar, destaca el hecho de que los profesores de infantil y primaria mostraban una opinión más positiva sobre su eficacia para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en comparación con los profesores de secundaria, quienes no se consideraban preparados para ello.

En segundo lugar, se señalaba por parte de los profesores de secundaria que las mayores dificultades en la educación integradora se manifestaban con los alumnos con discapacidad intelectual y con problemas de conducta, y por el contrario los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motora eran los que mejor se integraban en la educación ordinaria.

Por último, los maestros que trabajaban en centros de educación especial y los padres de los alumnos escolarizados estaban muy satisfechos del funcionamiento de su centro, de la educación que se ofrecía a los alumnos, de sus relaciones mutuas y de la preparación de los profesores.

En otro estudio, centrado en las opiniones sobre el proceso de inclusión educativa de expertos en la materia de las organizaciones de las personas con discapacidad

que forman parte de la Comisión de Educación del Consejo Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad en España (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2008), sus conclusiones apuntaban, en la misma línea que el estudio anterior, a que no se han generado los niveles de aprendizaje y participación esperados, así como el hecho de que existe una diferencia significativa de estos procesos en las diferentes etapas y en función de los diferentes colectivos de alumnos considerados tradicionalmente como alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, centrándonos en la investigación específica desarrollada en el ámbito TEA, en el artículo “Guía de buena práctica para la investigación de los trastornos del espectro autista” (Grupo GETEA, 2005) en relación a la revisión de las investigaciones realizadas en los últimos treinta años, tanto en España como en el ámbito internacional, se establecen dos grandes grupos de investigaciones: aquellas que se desarrollan dentro del campo de la investigación básica y las que tienen un carácter más aplicado.

Dentro de las primeras, los temas más recurrentes están centrados en la investigación del funcionamiento neuropsicológico; el análisis de los patrones de inicio y evolución temprana del trastorno; la diferenciación de subgrupos y subtipo dentro del espectro; los avances sobre las bases neurobiológicas y fisiopatológicas; el estudio de otros trastornos asociados al autismo; así como los estudios sobre los factores de riesgo ambiental.

Por su parte, en el ámbito de la investigación aplicada, a nivel internacional existe una determinada prioridad en desarrollar proyectos e investigaciones centrados en establecer indicadores biológicos e indicadores de alerta tempranos, homogeneizar los actuales procedimientos diagnósticos y tener instrumentos de evaluación ajustados, establecer áreas prioritarias de intervención psicológica y en evaluación de programas e intervenciones desarrolladas, así como en programar investigaciones que conlleven una intervención específica para cada individuo en función de sus necesidades.

De forma sintética, y más específicamente, en el marco de las investigaciones centradas en el análisis de los procesos de inclusión educativa del alumnado con TEA, podemos destacar, entre otras, el trabajo desarrollado en Inglaterra por el Departamento de Psicología y Desarrollo Humano del Instituto de Educación de la Universidad de Londres en un esfuerzo por sistematizar qué es una buena práctica en la educación de las personas con autismo (Charman y otros, 2011).

Entre los elementos destacables se encuentran: unos altos niveles de ambición y aspiración en el desarrollo de los alumnos tanto en sus capacidades como en su proceso de inclusión; la sistematización de las intervenciones desarrolladas, así como el seguimiento sistemático del desarrollo de los alumnos; la adaptación del currículo en función de las necesidades de los estudiantes, así como las áreas prioritarias de trabajo; la intervención articulada de diferentes servicios y especialistas; el conocimiento del autismo, así como el entrenamiento de los profesionales que trabajan en los centros; la comunicación efectiva entre el equipo de trabajo y las familias; el fomento de la participación activa de los alumnos en el centro y en la comunidad, así como el establecimiento de fuertes lazos en la relación con las familias.

En el panorama nacional existe un número muy reducido de investigaciones que se centren en el análisis de las buenas prácticas en materia de inclusión educativa en centros que escolaricen alumnado con TEA a través de un uso combinado de metodología cuantitativa y cualitativa.

En este contexto, se ha desarrollado la investigación *La inclusión del alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid*. Se trata de una investigación amplia cuya principal finalidad se ha centrado en identificar y analizar las principales dimensiones que definen una buena práctica educativa en la atención al alumnado con TEA en la etapa de Educación Infantil, ya que de la importancia del éxito en esta etapa depende en gran medida el éxito de la escolarización del alumnado. Es importante señalar que, a pesar de que el principal foco de análisis en esta investigación es la etapa de Educación Infantil, atendiendo a la importancia de la intervención especializada en los primeros momentos del desarrollo (Grupo GETEA, 2005), en ningún caso se descuida el análisis a nivel de centro, ya que el programa es una propuesta global e integral y por ello la necesidad de conocer y estudiar tanto las políticas, culturas y prácticas de cada uno de los centros que han participado en la investigación.

En concreto, el trabajo de investigación que se presenta en este artículo tiene como objetivo contrastar la valoración que familias y docentes realizan de distintos aspectos del proceso de inclusión educativa de alumnos y alumnas con TEA en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria.

2. Método

Para el desarrollo de esta investigación se ha optado por una de las opciones metodológicas con mayor presencia en el campo de la investigación cualitativa en educación, el estudio de casos múltiples.

La metodología de casos múltiples resulta especialmente adecuada para examinar un fenómeno o acontecimiento que tiene multitud de partes, escenarios o configuraciones (Stake, 2007). El objetivo último es comprender la realidad estudiada, primero de una forma individual para conocer cada caso de forma específica, y en segunda instancia a través del análisis de otros casos en su conjunto para buscar la interrelación entre los distintos elementos de cada uno de los casos.

2.1. Participantes

En esta investigación han participado cuatro centros educativos seleccionados de forma conjunta por informantes expertos. En concreto, por parte de la Administración Educativa, los servicios de las unidades de programas educativos responsables del desarrollo del programa de las dos direcciones de área territoriales a las que pertenecían los centros y el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, en calidad de responsable técnico y especialista del diagnóstico y escolarización del

alumnado con TEA en la Comunidad de Madrid, como centros que desarrollaban prácticas muy adecuadas desde el punto de vista de la inclusión.

Los cuatro centros participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta como criterios:

- Ser considerados centros de referencia, por parte de la Administración Educativa y el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo como consecuencia del desarrollo de buenas prácticas inclusivas en alumnado con TEA.
- Ser representativos de niveles socioeconómicos diferentes.
- Contar en todos los casos con una experiencia, de al menos la mitad de tiempo de ejercicio, como centros preferentes de escolarización para el alumnado con TEA desde el inicio de forma experimental de la escolarización en centros preferentes.
- Al menos uno de los centros, ser centro de primera generación en la escolarización de alumnos con TEA.

En cada centro han participado los distintos colectivos implicados en el programa: equipos directivos, docentes y familias. Y, por ello, el derecho y la necesidad ineludible de escuchar sus voces e inquietudes en relación al proceso de inclusión del alumnado, los logros conseguidos, las dificultades encontradas y, muy especialmente, las propuestas de mejora que desde su experiencia pueden aportar.

A modo de síntesis en la tabla que se presenta a continuación se recoge el número de participantes de los diferentes colectivos en cada uno de los centros.

<i>Centros de Educación Infantil y Primaria</i>	<i>N.º de docentes de Educación Infantil</i>	<i>N.º de docentes de Educación Primaria</i>	<i>N.º de docentes de apoyo</i>	<i>N.º de familias</i>	<i>Total por centro</i>
CEIP 1	7	15	6	434	462
CEIP 2	8	13	11	442	474
CEIP 3	7	18	4	454	483
CC 4	7	20	10	558	595
Total por colectivo	29	66	31	1888	2014

2.2. Instrumentos

Los resultados que a continuación se presentan se han obtenido a través de la construcción ad-hoc y aplicación de cuatro cuestionarios destinados a diferentes colectivos: familias de los centros educativos, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria y docentes de Apoyo especializado.

En su preparación y elaboración se realizó una validación de los mismos a través de la revisión por parte de personas pertenecientes a cada uno de los colectivos destinatarios (familias, docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria

y profesional de Apoyo adscrito al aula TEA) y que trabajasen o, en el caso de las familias, llevasen a su hijo/a a un centro de escolarización preferente para alumnado con TEA. Se recogieron sus opiniones en torno a cada uno de los cuestionarios y se realizaron los ajustes pertinentes.

Respecto a la extensión de los instrumentos, el número de ítems en cada uno de los cuestionarios oscilaba entre 21 y 31 (21 en el cuestionario destinado a familias, 29 para el caso del cuestionario de docentes de apoyo y 31 en los cuestionarios para docentes de Educación Infantil y Primaria). En todos los cuestionarios se combinaban preguntas de escala Likert relacionadas con el grado de acuerdo en determinadas afirmaciones, preguntas dicotómicas, preguntas de selección múltiple, así como una última pregunta abierta sobre cualquier otro aspecto que se considerase pertinente comentar en torno al proceso de inclusión educativa y la valoración del centro.

En cuanto al grado de estructuración, los cuestionarios se organizaron en torno a las distintas dimensiones de análisis. Para ello, se tuvieron en cuenta, por una parte, los distintos niveles de intervención: centro y aula. Por otra parte, los tres grandes indicadores del nivel de inclusión del alumnado: presencia, aprendizaje y participación de todos y cada uno de los alumnos escolarizados. Y, por último, los tres ámbitos educativos que hacen posible la educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas educativas que se desarrollan en los centros.

Específicamente en las dimensiones de centro se han valorado aspectos vinculados con la cultura a través de los siguientes indicadores: las razones que llevaron a poner en marcha este programa; la participación de los distintos colectivos de la comunidad escolar en esta decisión y el grado de acuerdo con el que se adoptó; la visibilidad de este programa en el centro y fuera de él; la actitud ante otros elementos de diversidad, así como la capacidad de innovación del centro.

Así mismo, se han incluido aspectos relacionados con las políticas entre los que podemos destacar: la implicación del equipo directivo en el programa y el estilo de liderazgo; las medidas de atención a la diversidad desarrolladas en las diferentes etapas; los criterios de admisión en los centros y en el programa; las decisiones de evaluación, promoción y titulación; el impulso de la formación permanente y específica en TEA; la convivencia escolar; las estructuras y el funcionamiento de las coordinaciones; la participación de las familias en la vida de los centros; así como la coordinación con otros servicios del entorno y con otras escuelas.

En cuanto a las dimensiones de las prácticas de aula, por la naturaleza del programa se han planteado preguntas tanto acerca de las iniciativas desarrolladas en el aula de apoyo como en el aula de referencia, así como los aprendizajes que se han impulsado en los diferentes espacios educativos del centro.

Para ello, se han estudiado, entre otros, los aspectos relacionados con las decisiones de escolarización, pero muy especialmente aquellos vinculados con la planificación e implementación de la respuesta educativa desarrollada con los alumnos con la finalidad de valorar los tres grandes indicadores que hacen posible la inclusión educativa: la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado.

De esta forma, se han valorado diferentes aspectos relacionados con presencia y participación del alumnado en lo relacionado con la participación activa de los alumnos

en su aula de referencia; el funcionamiento de los espacios no formales; las interacciones que se desarrollan fuera del centro: excursiones, cumpleaños, entre otras. Así como su aprendizaje a través del seguimiento y la evaluación de los aprendizajes; el reajuste de la enseñanza a partir de la evaluación; la comunicación de la evolución de los aprendizajes a la familia; las decisiones de promoción, así como el tratamiento de las transiciones entre las etapas educativas.

2.3. *Procedimiento*

Los cuestionarios se entregaron en cada uno de los centros en formato papel acompañados de una carta explicativa del sentido de la investigación, así como de un sobre, sin ningún tipo de distintivo y con solapa, anexo a cada uno de los cuestionarios. Una vez cumplimentados se solicitaba a los participantes que fuesen entregados en el centro educativo a través del sobre cerrado que se facilitaba, con la finalidad de mantener el anonimato y la confidencialidad de los datos.

A los cuatro centros participantes se les facilitó el número de copias de cuestionarios que necesitaban en función del número de docentes y familias de cada etapa, nivel y aula para una mayor agilidad en su distribución.

En el caso de los docentes, los cuestionarios fueron repartidos por los equipos directivos y/o responsables del aula de apoyo TEA. Por su parte, en el caso de los cuestionarios destinados a las familias, cada tutor se encargó de repartir los cuestionarios en su aula para hacérselos llegar a las familias.

Cada centro dispuso de un mes para repartir y recoger los cuestionarios, teniendo que depositar los sobres cerrados en una urna sellada y ubicada en la sala de profesores de los cuatro centros educativos.

2.4. *Resultados*

A continuación, se presentan algunos resultados preliminares en torno a la valoración de las aulas TEA a través de las voces de las familias y docentes.

Es importante señalar que la investigación se encuentra todavía en curso, por lo que para el presente artículo se han seleccionado algunos datos obtenidos, a través de los cuestionarios anteriormente detallados, de especial relevancia.

Asimismo, los análisis que se presentan son de tipo descriptivo y se han señalado las diferencias que han resultado significativas ($p \leq .05$) al establecer la comparación de proporciones en las respuestas de los colectivos encuestados. Debido a las características no paramétricas de los datos obtenidos, la prueba utilizada para establecer la significatividad de las diferencias ha sido la prueba z para la comparación de proporciones.

Por último, como consideraciones previas, es importante resaltar que nos encontramos ante centros que fueron seleccionados para participar en la investigación, tanto por la Administración Educativa como por parte del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, al ser considerados centros de buenas prácticas en el proceso de inclusión educativa del alumnado. En la investigación se partió desde esta

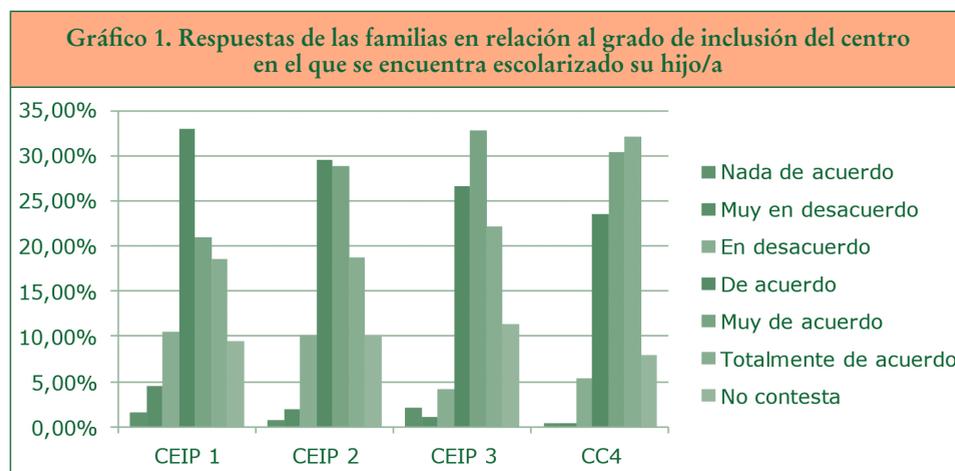
perspectiva, entendiendo que, previsiblemente, este hecho implicaría que son centros que funcionan de forma pertinente, lo que supondría un alto grado de satisfacción y valoración positiva de los centros por los distintos colectivos implicados. Esta hipótesis de partida se confirmó claramente en distintos datos, entre ellos:

- Se preguntó a todas las familias de los cuatro centros (N = 1888 familias) si recomendarían el centro a un amigo/a para escolarizar a sus hijos/as. Los porcentajes de respuestas positivas en todos los centros oscilan entre el 83% y el 89,6%.
- También se recogió la opinión de las familias sobre su grado de satisfacción con el colegio de su hijo/a. Las respuestas fueron positivas entre el 81,9% y el 90% en los cuatro centros.
- Se preguntó a todos los colectivos implicados (familias, docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Apoyo) sobre si consideraban que el centro estaba bien valorado en su zona.

En el caso del profesorado de Educación Infantil y Apoyo (60 docentes entre ambas especialidades), el 100% de ambos colectivos de profesorado en los cuatro centros estaba de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En el profesorado de Educación Primaria, los porcentajes de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta afirmación oscilan entre el 100% en el caso del profesorado de esta etapa de dos de los centros y el 92,3% y 83,3% en el caso de las otras dos instituciones.

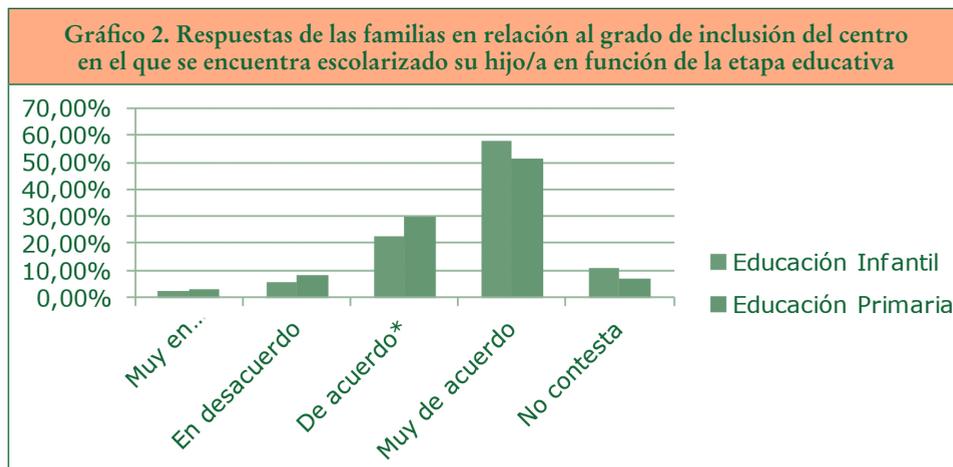
Por su parte, ante la misma cuestión, las familias se mostraron de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo entre el 86,6% y el 91,3% de los casos en todos los centros.



Teniendo en cuenta este contexto de los resultados, en un análisis más detallado de los datos, por lo que respecta a las familias, en primera instancia, resulta interesante conocer su valoración en relación al grado de inclusión educativa del centro en el que

se encuentra escolarizado su hijo/a. Los resultados son altamente positivos en los cuatro centros, como se muestra en el gráfico que a continuación se presenta.

No obstante, en un análisis de diferencias más detallado nos ha permitido valorar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias de los alumnos/as de EI y EP, siendo más positivas las opiniones de las familias de alumnos/as en Educación Primaria.



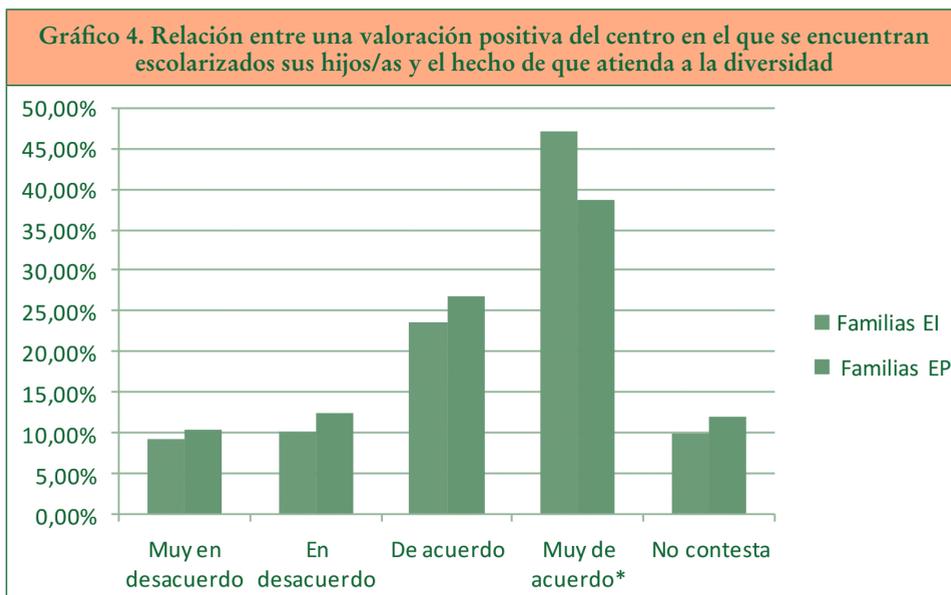
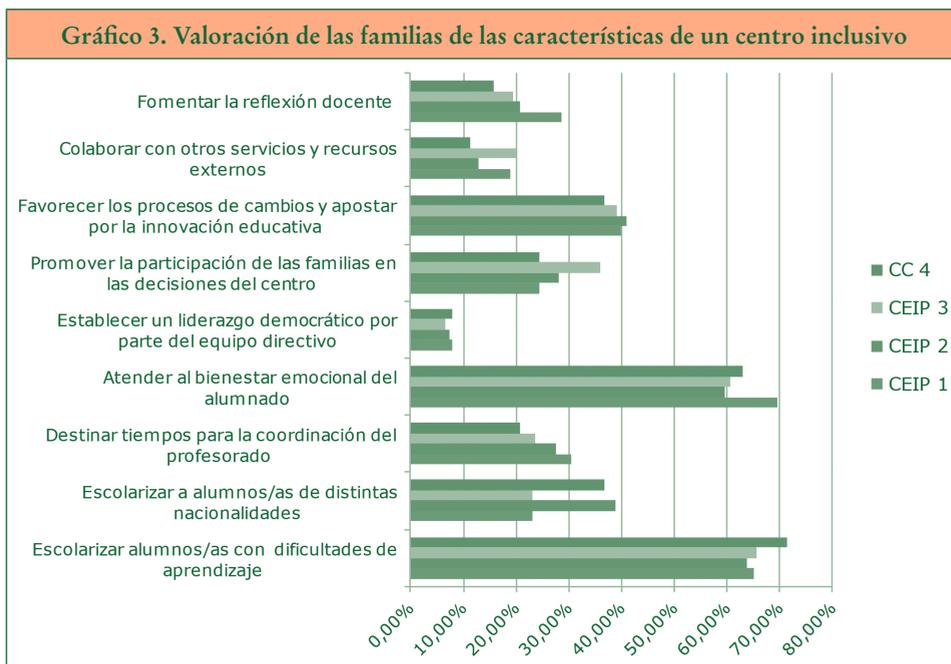
* Las diferencias entre las familias de Educación Infantil y Educación Primaria han resultado significativas, a partir de pruebas bilaterales con un nivel de significación de $p \leq .05$.

Siguiendo con el análisis anterior, también se preguntó a familias en relación a la identificación de las características que, según su opinión, definen un centro inclusivo, pidiendo la valoración de nueve características.

A continuación, se presenta un gráfico resumen que recoge las posibles características definitorias de un centro inclusivo y el lugar que ocupa cada uno de los aspectos a valorar en los distintos centros, según las familias.

Como puede apreciarse por las elecciones de las familias, podemos valorar que las tres características que son seleccionadas con mayor frecuencia como definitorias de un centro inclusivo están relacionadas con la escolarización de alumnos/as con dificultades de aprendizaje, atender al bienestar emocional del alumnado, así como favorecer los procesos de cambios y apostar por la innovación educativa.

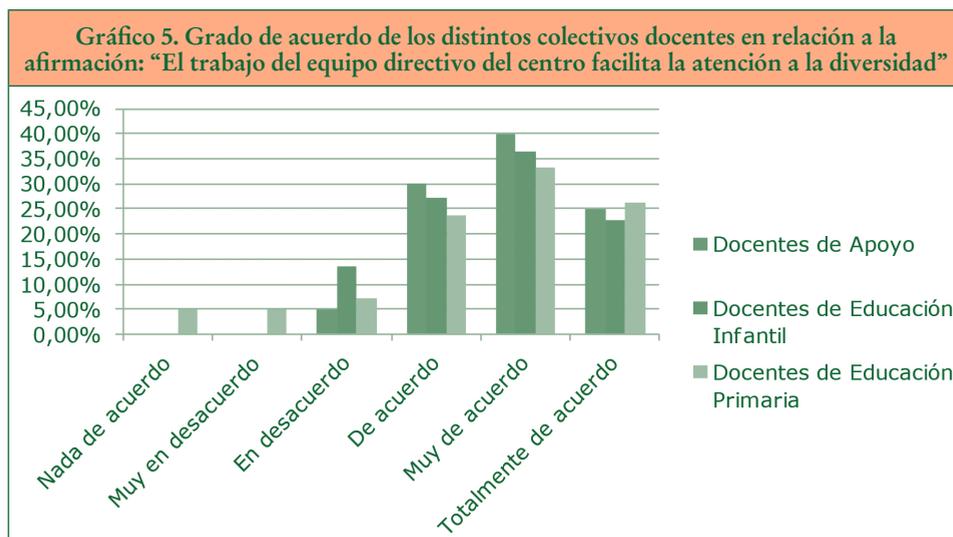
Por último, en relación a las familias, resulta interesante analizar si estas encuentran una relación entre una valoración positiva del centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos/as y el hecho de que atienda a la diversidad. Si bien los porcentajes de respuestas son positivos tanto en las familias con hijos en Educación Infantil y Primaria por lo que se podría establecer, entre otros, que el hecho de escolarizar alumnado diverso influye en la buena valoración de un centro educativo en su zona, también encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las familias de ambas etapas, hallando resultados más positivos en el caso de las familias de Educación Infantil.



* Las diferencias entre las familias de Educación Infantil y Educación Primaria han resultado significativas, a partir de pruebas bilaterales con un nivel de significación de $p \leq .05$.

En relación a las respuestas de los distintos colectivos docentes (docentes de Educación Infantil, docentes de Educación Primaria y docentes de Apoyo), se encuentran algunas cuestiones que merecen una atención especial.

En primer lugar, es ilustrativo valorar el grado de acuerdo en relación a la afirmación “El trabajo del equipo directivo del centro facilita la atención a la diversidad” (ítem 7 en los cuestionarios de docentes de EI y EP; e ítem 4 en el cuestionario de apoyo). Como puede apreciarse en el gráfico que a continuación se presenta, los porcentajes de acuerdo con esta afirmación son muy elevados en los distintos colectivos docentes:



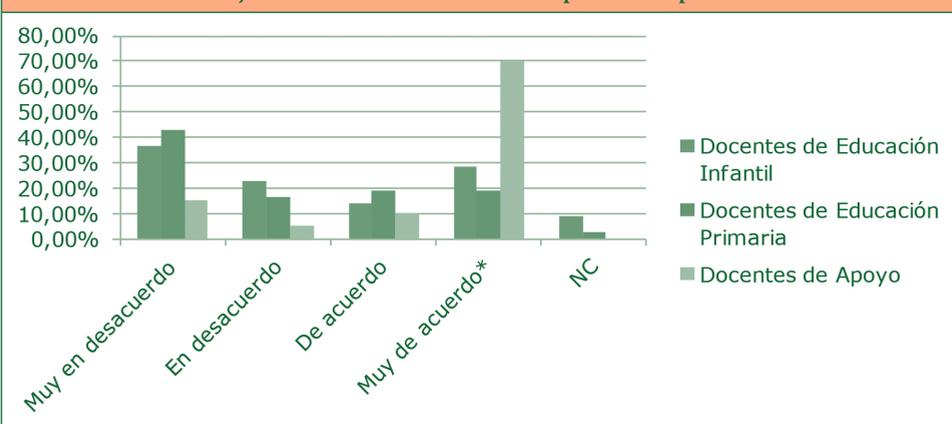
En segundo lugar, consideramos de relevancia comparar los resultados en relación con los motivos por los que los docentes seleccionaron el centro en el que trabajan para enseñar, así como si entre estos motivos se encontraba el hecho de ser un centro preferente de escolarización para alumnado con TEA.

Como puede apreciarse en el gráfico que a continuación se presenta, los porcentajes vinculados con el grado de acuerdo en la relación de seleccionar el centro para enseñar en función del hecho de ser un centro preferente de escolarización para alumnos con TEA son muy diferentes en relación al colectivo docente, encontrando diferencias significativas entre los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria, y los docentes de apoyo.

En líneas generales, en relación a los porcentajes obtenidos encontramos diferencias significativas entre el profesorado de Educación Infantil y Apoyo en comparación con el profesorado de Educación Primaria, siendo más alto el grado de acuerdo con esta afirmación por los dos primeros colectivos.

Asimismo, resulta interesante destacar que el profesorado de apoyo es el que contaba con una información más detallada de las características específicas del centro educativo seleccionado para trabajar en él.

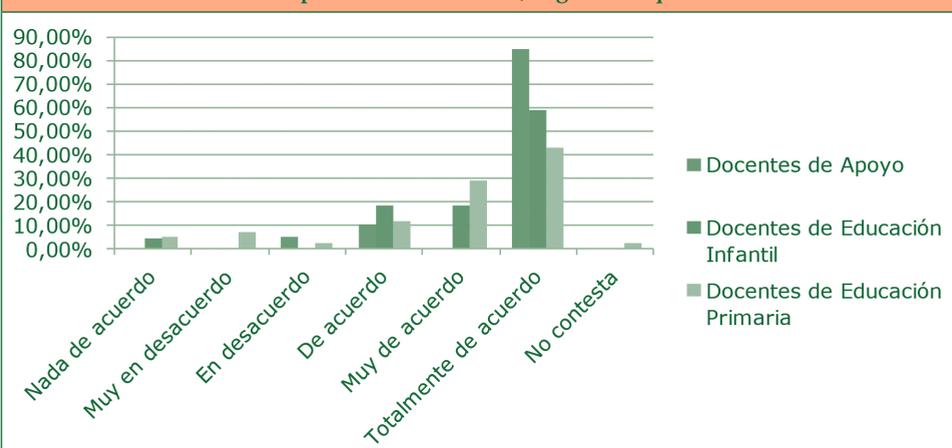
Gráfico 6. Grado de acuerdo de los distintos colectivos docentes en relación a la selección de su centro de trabajo en función de ser un centro preferente para alumnado con TEA



* Las diferencias entre los tres colectivos docentes han resultado significativas, a partir de pruebas bilaterales con un nivel de significación de $p \leq .05$.

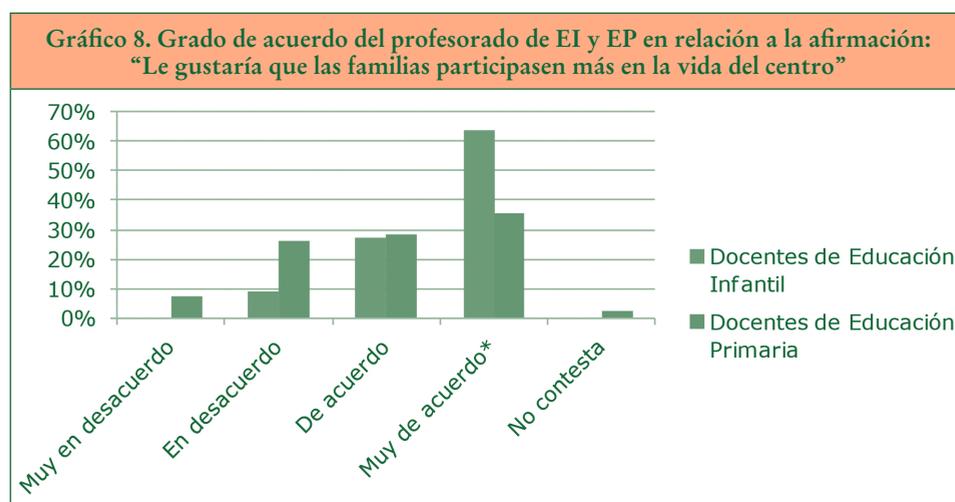
En tercer lugar, y como muestra del grado de satisfacción del programa de centros preferentes, se consideró pertinente preguntar al profesorado sobre si, en caso de poder decidir la continuidad del programa de centros preferentes en su centro, le gustaría que se mantuviese (ítem 15 en los cuestionarios de docentes de EI y EP; e ítem 12 en el cuestionario de apoyo).

Gráfico 7. Grado de acuerdo de los distintos colectivos docentes en relación a la siguiente afirmación: “Si hubiera que decir la continuidad de la experiencia de ser Centro Preferente para alumnado TEA, le gustaría que se mantuviera”



En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes relacionados con el grado de acuerdo con esta afirmación. En ellos, podemos valorar un alto porcentaje de acuerdo entre los distintos colectivos docentes. Si bien no existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos colectivos, encontramos en torno a un 95% de acuerdo en el colectivo de docentes de Apoyo y docentes de Educación Infantil, y en torno a un 83% en el caso de los docentes de Educación Primaria.

Por último, consideramos pertinente el análisis en torno a la opinión del profesorado de Educación Infantil y Primaria en relación a si les gustaría que las familias participasen más en la vida del centro. A continuación, tal y como muestran los datos del siguiente gráfico, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de las distintas etapas educativas, siendo más proclive a la participación de las familias en los centros el profesorado de la etapa de Educación Infantil.



* Las diferencias entre los tres colectivos docentes han resultado significativas, a partir de pruebas bilaterales con un nivel de significación de $p \leq .05$.

3. Discusión

A través del presente artículo se han podido avanzar algunos de los datos preliminares en torno a las voces de docentes y familias en relación al proceso de inclusión educativa que se desarrolla en cuatro centros preferentes para alumnado con TEA de la Comunidad de Madrid.

Estos primeros datos se han obtenido a través de una investigación amplia en el marco de la tesis doctoral *La inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid*.

Es importante destacar que estos datos tienen algunas limitaciones principalmente relacionadas con la imposibilidad de incorporar en este artículo los resultados

obtenidos a través de otras de las técnicas utilizadas de recogida de información en la investigación tales como la observación no participante y las entrevistas a informadores clave que ayudan a explicar y conocer con mayor grado de detalle algunos de los resultados obtenidos.

Por otra parte, la especificidad de la población de estudio y participantes en la investigación ha implicado manejar un número pequeño de casos, por lo que no se han podido añadir datos de fiabilidad de los cuestionarios utilizados.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, el trabajo desarrollado es muy pertinente teniendo en cuenta el escaso número de investigaciones relacionadas con la temática en nuestro país. Además, la posibilidad de combinar la utilización de metodología cualitativa y cuantitativa ha facilitado acercarse a la realidad de estudio desde diferentes perspectivas abordando su complejidad en algunos aspectos de forma más genérica, pero también permitiendo un abordaje muy específico y cuidado de los pequeños detalles que una investigación como la que se ha planteado requiere.

Como se ha podido apreciar por los datos mostrados, los protagonistas de este artículo son los docentes y las familias, dado que de las concepciones y valores que los equipos docentes sostienen, así como las opiniones y necesidades mostradas por las familias, se encuentra en gran medida el avance hacia propuestas más inclusivas de escolarización.

Respecto a las opiniones recogidas en las familias hemos podido analizar, por una parte, que existen diferencias significativas entre las familias de Educación Infantil y Educación Primaria en relación a la percepción del grado de inclusión del centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos/as, encontrando resultados más positivos en el caso de las familias en la etapa de Educación Primaria.

Este dato podría explicarse como consecuencia de que un mayor conocimiento del centro, en términos de años de escolarización de sus hijos/as, permite valorar de forma más específica las iniciativas y actividades que desde el centro se promueven para favorecer la inclusión educativa del alumnado.

En este sentido y relacionado con el resultado anterior cabe preguntarse cuáles son las características que las familias mayoritariamente identifican como definitorias de un centro inclusivo. En los resultados se ha comprobado que las familias principalmente seleccionaban tres características relacionadas con la escolarización de alumnos/as con dificultades de aprendizaje, la atención al bienestar emocional del alumnado, así como el hecho de favorecer los procesos de cambio y apostar por la innovación educativa.

Estos resultados podrían guardar cierta relación con un cambio en las culturas de las familias, y por tanto de la sociedad, en el hecho de incluir valoraciones de aspectos mucho más amplios que los tradicionalmente asociados a la escolarización, tales como el desarrollo emocional de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en aspectos académicos, así como la necesidad de favorecer procesos de cambio en los centros y enfatizar en los aspectos de innovación educativa como mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y ajuste a las nuevas demandas de la sociedad.

Por último, en relación al análisis realizado de las opiniones de las familias, se apreciaba que existían diferencias significativas entre las familias de Educación Infantil y

Educación Primaria en relación al grado de acuerdo en torno a la relación existente entre una valoración positiva del centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos/as y el hecho de que atienda a alumnado diverso. Este dato podría hacernos pensar que en las primeras edades las familias identifican esta característica como principal indicador al tener previsiblemente una menor información del funcionamiento del centro, así como los procesos que se desarrollan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que las familias de etapas posteriores incorporan entre los motivos que repercuten en la buena valoración del centro otros aspectos más amplios tales como atender al bienestar emocional del alumnado, así como favorecer los procesos de innovación y cambio, tal y como se apreciaba entre las características que con mayor frecuencia seleccionaban las familias como indicadores de un centro inclusivo.

Respecto a las opiniones recogidas en el profesorado (docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y especialistas de Apoyo) resulta muy ilustrativo el alto porcentaje asignado a la identificación de los equipos directivos de los centros como facilitadores de la atención a la diversidad.

Este dato estaría en consonancia con lo que Booth y Ainscow (2011) señalan sobre el liderazgo cuando afirman que una cuestión clave para favorecer los procesos de inclusión educativa se centra en el desarrollo de políticas en los centros educativos relacionadas con un estilo directivo democrático y distribuido.

En la línea que se ha comentado anteriormente es importante señalar que, como consecuencia de que estos datos están extraídos de una investigación mucho más amplia, en la que se han incorporado otros instrumentos de recogida de información (revisión de documentos de los centros, observaciones no participantes en las prácticas de aula, así como entrevistas a informadores críticos), conocemos que en tres de los cuatro centros participantes existe una larga trayectoria en que perfiles de apoyo formen parte del equipo directivo del centro, por lo que sin duda alguna entendemos que este dato es muy relevante en la interpretación.

Este aspecto indicaría que el tener figuras en los equipos directivos cercanas a la atención a la diversidad, en caso de no garantizar, al menos sí facilitan una mayor sensibilidad al proceso de inclusión educativa.

Por otra parte, en relación al alto grado del compromiso y satisfacción de los docentes en los centros educativos en los que se desarrollan profesionalmente, se han valorado dos aspectos. En primer lugar, los motivos por los que los docentes seleccionaron los centros para trabajar y, si entre ellos, se encontraba el hecho de ser un Centro Preferente de escolarización para alumnado con TEA.

En los resultados se encuentran diferencias significativas entre los profesores de Educación Infantil y los docentes de apoyo, y los profesores de Educación Primaria. No obstante, existe una relación mucho más clara y positiva en el caso del profesorado de apoyo.

Este último dato podría deberse a varios motivos. En primer lugar, a un mayor contacto con las características singulares de los centros educativos de su zona, teniendo en cuenta su perfil profesional. Y, por otra parte, también puede deberse a una vinculación directa en el desempeño de su trabajo con el alumnado con TEA, lo que implicaría una clara relación entre este aspecto y la selección del centro.

Respecto al grado de satisfacción con la experiencia de trabajar en un Centro de escolarización Preferente para alumnado con TEA se preguntaba a los profesores si les gustaría, en caso de tener que decidir la continuidad de la experiencia de ser Centro Preferente para alumnado TEA, que se mantuviese en el tiempo.

Si bien no existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos colectivos, encontramos porcentajes muy elevados, en el grado de acuerdo, con esta afirmación. Estos datos, en términos generales, nos orientan a pensar que la experiencia de escolarizar a alumnos con TEA resulta positiva para los docentes dado que, si de ellos dependiese la continuidad de la iniciativa (en la práctica real no es así), en un porcentaje muy elevado, en todos los colectivos por encima de al menos el 83% de los docentes en los distintos colectivos estarían de acuerdo en que la experiencia de ser Centro Preferente para alumnado con TEA se mantuviese estable en el tiempo.

Por último, se valoró la opinión del profesorado de Educación Infantil y Primaria en relación a si les gustaría que las familias participasen más en la vida del centro. En este caso encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de las distintas etapas educativas, siendo más proclive a la participación de las familias en los centros el profesorado de la etapa de Educación Infantil.

Estos resultados estarían en la misma línea que otras investigaciones realizadas sobre la relación entre las familias y los maestros de Educación Infantil (Palacios y Oliva, 1991). En ellas, entre otras conclusiones, se establecía que el 92% de los educadores entrevistados señalaban que daban mucha importancia a la participación activa de las familias en esta primera etapa.

Como conclusión es importante señalar que la investigación en torno a la efectividad de los programas encaminados a favorecer la presencia y participación de alumnado con TEA en un entorno normalizado aún es escasa y compleja teniendo en cuenta la diversidad en el grado de afectación del trastorno y la especificidad de la respuesta educativa que requiere. Sin embargo, se espera que, gracias al análisis de las opiniones de los distintos colectivos implicados en este proceso, las barreras hacia el proceso de inclusión sean menores y exista un mayor número de estrategias facilitadoras que garanticen una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado poniendo el énfasis en la presencia del alumnado en los centros educativos, pero también en su participación y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V)*. United States of America: American Psychiatric Publishing.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CHARMAN, T., PELLICANO, L., PEACEY, L., PEACEY, N., FORWARD, K. y DOCKRELL, J. (2011). *What is good practice in autism education?* Londres: University of London-Institute of Education.

- ECHETA, G. (2011). El proceso de educación inclusiva en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Revista Participación Educativa*, 18, 117-128.
- ECHETA, G. y CUEVAS, I. (2011). La educación inclusiva. En T. MAURI y E. MARTÍN. *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Editorial Graó.
- ECHETA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M. Á., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, M. I. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- FUENTES, J., FERRARI, M. J. y cols. (Grupo de estudio de los TEA. Instituto de Salud Carlos III). Guía de Buena Práctica para el tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. Diagnóstico e Investigación. *Revista de Neurología*, 43, 425-438.
- HERNÁNDEZ, J., ARTIGAS, J. y cols. (Grupo de estudio de los TEA. Instituto de Salud Carlos III). Guía de Buena Práctica para la detección temprana de los Trastornos del Espectro Autista. Diagnóstico e Investigación. *Revista de Neurología*, 41, 237-245.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2006). Centros de Integración Preferente para Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: Reto. Realidad. *Polibea*, 78, 22-27.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHETA, G., BABÍO, M., GALÁN, M., AGUILERA, M. J. y PÉREZ, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- PALACIOS, J. y OLIVA, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCHALOCK, R. (1999). *III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUSINOS, T. y CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre359/re35902.pdf?documentId=0901e72b813d7295>.

Normativa

Dirección General de Centros Docentes (9 de octubre 2003). Documento Marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados de desarrollo. Madrid.

Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes, por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales.

